

A PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA DO MST: COLETIVIZAÇÃO E LUTAS

Participación en movimiento de los niños “sem terrinha” del MST:
colectivización y luchas

Participation in motion of “sem terrinha” children from MST:
collectivization and struggles

RESUMO:

A participação infantil tomada a partir da noção de dar voz às crianças apresenta limitações, especialmente quando se consideram especificidades das experiências de ser criança contextualizadas desde o Sul Global. Considerando o projeto societário alternativo de um movimento social brasileiro, interessa compreender como essa participação se concretiza em um contexto marcado por experiências de coletivização e lutas. A pesquisa foi realizada junto às crianças sem terrinha do MST, em um assentamento rural, e em Encontros do Movimento. O trabalho empírico contou com uma abordagem etnográfica, com a realização de oficinas com as crianças e entrevistas semi-estruturadas com os(as) adultos(as). A participação se faz em movimento, imanente às vivências cotidianas das crianças que vivem neste contexto sócio-político do movimento social.

Palavras-chave: Infância; Participação; Movimentos Sociais; Coletivo; Luta.

RESUMEN:

La participación infantil, entendida como la noción de dar voz a niños y niñas, presenta limitaciones, especialmente al considerar las especificidades de las experiencias de la infancia en el contexto del Sur Global. Considerando el proyecto social alternativo de un movimiento social brasileño, es importante comprender cómo esta participación ocurre en un contexto marcado por experiencias de colectivización y luchas. La investigación se realizó con niños y niñas sin tierra del MST, en un asentamiento rural y en Encuentros del Movimiento. El trabajo empírico implicó un enfoque etnográfico, con talleres realizados con los niños y entrevistas semiestructuradas con los adultos. La participación se da en movimiento, inherente a las

LIS ALBUQUERQUE MELO

<https://orcid.org/0000-0002-5065-987X>
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, Brasil
E-mail: lisalbmelo@gmail.com

LUCIA RABELLO DE CASTRO

<https://orcid.org/0000-0003-1238-4497>
PhD. em Psicología pela Universidade de Londres. Professora Titular do Instituto de Psicología da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
E-mail: lrcastro@infolink.com.br

DOI: 10.5935/2175-1390.v25e25061



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons CC BY. Esta licença permite que outros distribuam, remitem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

experiencias cotidianas de los niños que viven en este contexto sociopolítico del movimiento social.

Palabras clave: *Infancia; Participación; Movimientos Sociales; Colectivos; Luchas.*

ABSTRACT:

Child participation, taken from the notion of giving voice to children, has limitations, especially when considering the specificity of being a child contextualized from the Global South. Considering the alternative societal project of a Brazilian social movement, it is important to understand how this participation takes place in a context marked by experiences of collectivization and struggles. The research was carried out with sem terrinha children from the MST, in a rural settlement and in Meetings of the social movement. The empirical work involved an ethnographic approach, with workshops held with children and semi-structured interviews with the adults. Participation is produced in movement, inherent to the daily experiences of children who live in this socio-political context of the social movement.

Keywords: *Childhood; Participation; Social Movements; Collective; Struggle.*

INTRODUÇÃO

No campo dos estudos, pesquisas e práticas da infância sobre participação das crianças têm frequentemente circunscrito a relevância de se *dar voz* às crianças. Encontramos guias e documentos diversos orientando atividades, pesquisas e a elaboração de políticas focadas em incorporar a *voz das crianças* (Alderson, 2000; Kellett et al., 2004; Kjorholt, 2007) de forma que, ao mesmo tempo em que o tema da participação infantil segue ganhando força, emerge uma série de problemas e desafios referentes aos significados, implicações e efetividade desta participação.

Afinal o que estaria implicado em *dar voz* às crianças? Ter voz tem sido entendido como forma de expressão do indivíduo que pode dizer o que quer e o que pensa em um contexto que acolhe e respeita a opinião de todos, inclusive a das crianças. Como sujeitos com características peculiares, diferentes dos(as) adultos(as), as crianças passaram a ter, a partir das promulgações de leis internacionais e nacionais (a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, e aqui no Brasil, o Estatuto da Criança e do(a) Adolescente) direitos de proteção, provisão e participação. Entretanto, o direito à participação segue subentendendo a capacidade individual de verbalizar interesses, logo a voz representaria a condição do próprio sujeito que fala por si.

Há uma extensa discussão sobre como isso poderia se aplicar às crianças. Alguns autores apontam as limitações desta compreensão, já que ela exclui formas de participação *sem voz* (Kallio & Hakli, 2011; Lee & Motzkau, 2011), ou seja, sem uma fala articulada que é endereçada a alguém. As relações de poder que atravessam as relações das crianças com os(as) adultos(as) nos espaços privados e públicos, nem sempre permitem, ou favorecem, as vozes das crianças (Cockburn, 2007). Sobretudo, como coloca Spyros Spyrou (2011), o processo de dizer o que se sabe de si e dos outros precisa levar em conta a ambiguidade e a plurivocidade. Além disso, ao se dar relevância à questão da autenticidade e da auto-representação de si pelas crianças, através do uso da voz, corre-se o risco de minimizar a importância das mediações acerca dessa produção, quando são os(as) adultos(as) que interpretam e publicizam as decisões e opiniões das crianças (James, 2007; Mazzei & Jackson, 2009).

Identificamos modelos predominantes de participação infantil, baseados em uma concepção de criança competente, agente, capaz de se expressar, ter opiniões próprias e decidir, que se alinha ao projeto liberal de indivíduo e de uma sociedade baseada em valores como independência, autonomia e eficiência do capitalismo avançado (Kjorholt, 2007). A noção de criança nas discussões sobre *ter voz* e poder se auto-representar segue pressupondo o sujeito pensado como uno, transparente, individualizado e soberano das sociedades democráticas liberais, principalmente do Norte Global.

O enunciado *dar voz à criança* traz como pano de fundo, invariavelmente, a dinâmica antagonística adulto(a)-criança no âmbito das estruturas sociais e políticas adultocentradas da modernidade. Neste sentido, as relações entre gerações assumem uma conotação opositiva, e, frequentemente, conflitiva, nas quais os(as) adultos(as) estão na posição de comandar, outorgar, favorecer, cercear ou expandir a participação das crianças.

Abordamos a participação infantil desde o contexto do Sul Global, mais especificamente, do Brasil. A sociedade brasileira tem se sustentado historicamente em um modelo que inclui e produz graves desigualdades sociais no acesso à saúde, moradia, educação, trabalho, entre outros, marcada ainda por uma estrutura racista e patriarcal, que exclui muitos sujeitos da participação, dentre os quais estão as crianças. Assim, somando-se às dinâmicas antagonísticas raciais, sociais e de gênero no país, tem-se também aquelas produzidas pela ordem geracional. No entanto, diferentemente dos países do Norte em que as instituições modernas puderam assegurar alguma equidade, aqui as contradições do capitalismo global se fazem sentir de forma cada vez mais perversa e desigual (Castro, 2022). Por outro lado, é justamente aqui onde as injustiças geradas pelo capitalismo excludente encarnam movimentos sociais de lutas coletivas de projetos alternativos de sociedade e individuação.

No presente texto tomamos como base a pesquisa de doutorado, que gerou a tese intitulada “Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento” (Melo, 2018), desenvolvida com as crianças *sem terrinha* do Movimento de Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST),

Brasil¹. A escolha em pesquisar com o MST se deu pela sua história de consolidação de um trabalho de inclusão das crianças, presentes nesse Movimento desde sua fundação. Como relatado por João Pedro Stédile e Bernardo Fernandes (2005), na história do MST buscou-se envolver, desde sua origem, toda a família, o que inclui as crianças. Além disso, um aspecto imprescindível na fundamentação do MST consiste nas ocupações, compreendidas como uma forma de luta contundente, formando a essência do Movimento ao buscar aglutinar pessoas e construir uma unidade. Em uma ocupação de terra importa a presença de todos, visto que já começa a se formar as condições subjetivas para a futura comunidade que irá ali viver e produzir. Nas palavras de Stédile e Bernardes, “Passar pelo calvário de um acampamento cria um sentimento de comunidade... Por isso é que não dá certo ocupação só com homem ... Tem de ter a família, porque já está em processo o que vai ser a comunidade” (2005, p.115).

Desse modo, é possível vislumbrar a presença, além dos homens, de mulheres, idosos, jovens e das crianças, pois, como colocado pelo autor acima, importa a presença de cada um dos membros da família nas ocupações de terra. É no processo de ocupação que se inicia a formação de uma comunidade, com os valores e ideais do Movimento, além de serem cultivados e compartilhados sentimentos que vão fortalecer subjetivamente a vida coletiva que se almeja. É nesse contexto, como membro da família de camponeses/as, que as crianças são inicialmente referenciadas, com a possibilidade de experienciar fazer parte do coletivo e de suas lutas.

Como podemos ver nos registros de imagens e depoimentos de militantes, assim como nos encontros que participamos e nos relatos no assentamento em que pesquisamos, as crianças do MST se fazem presentes, geralmente acompanhando seus pais e mães, nas ocupações, marchas, encontros, congressos e jornadas de lutas. Isso lhes possibilita vivenciar desde muito cedo um vínculo e um sentimento de pertença a um movimento de luta e a uma classe social específica, a dos(as) trabalhadores(as).

A discussão que trazemos no presente texto destaca a compreensão de que a participação das crianças *sem terrinha* acontece *em movimento*. O termo *em movimento* é amplamente utilizado pelo MST, referindo-se à possibilidade de ressignificação, de criação de novos sentidos na história, nos acontecimentos, enquanto acontecem. O termo significa que a participação das crianças não é algo naturalmente dado, mas está acontecendo no cotidiano do Movimento, nos seus processos de luta e experiências de coletivização, em que quase tudo o que se tem é conquistado em coletivo, do assentamento à escola. Roseli Caldart (2004) utiliza o termo *em movimento* para se referir ao modo de produção de subjetividades no âmbito dos processos sociais, políticos e educacionais do MST, que coloca os sujeitos em movimento na luta de sua própria humanidade, interpelando-os como sujeitos de seu destino social e humano.

Assim, a participação das crianças em movimento tem a ver com suas atitudes, que vão constituindo um perfil subjetivo diferente. Desde muito pequenas, as crianças aprendem a refletir e agir criticamente, questionar e intervir nos rumos das atividades e situações em que estão presentes, atitudes que são favorecidas por sua inserção nesse contexto específico, no qual participar faz parte das relações cotidianas, não consistindo apenas em uma atividade que, instrumentalmente, pode ser facilitada às crianças.

Observamos, entretanto, que mesmo em um contexto favorável à inclusão das crianças, as dinâmicas geracionais expõem disputas e conflitos de modo que a participação infantil, a partir de sua própria perspectiva, segue sendo algo a ser conquistado. Portanto, nos interessa discutir como essa participação vai se construindo de formas diferentes das do modelo hegemônico, que pressupõe um projeto de sociedade integrada no capitalismo global e uma noção de subjetividade marcadamente individualizada, voltada à defesa dos próprios interesses.

A pesquisa desenvolvida, de caráter qualitativo, contou com uma abordagem etnográfica, possibilida pela permanência e convivência do(a) pesquisador(a) principal no assentamento por períodos de dez a quinze dias, durante seis meses, sendo realizado um total de seis visitas. Foram realizadas ainda

1 Trata-se de uma pesquisa de doutorado, que gerou a tese intitulada “Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento” (MELO, 2018), defendida junto ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRJ, com apoio financeiro do CNPq.

três visitas para participação em eventos comemorativos do assentamento, quais sejam, aniversário do assentamento, aniversário da rádio comunitária e festejos juninos, de três dias de permanência, em média, a cada visita. Além das observações participantes e registros no diário de campo, foram realizadas treze (13) Oficinas com as crianças, sendo três (3) destas realizadas na escola, e outras dez (10) durante as férias, na casa sede do assentamento. Foram desenvolvidas seis (6) entrevistas semi-estruturadas com sete (7) adultos(as)² moradores(as) do assentamento, escolhidos(as) por ocuparem lugares de referência na comunidade, pela sua experiência nas ações de educação das crianças, pela sua participação na fundação do assentamento e pelo seu acompanhamento dos processos de participação infantil. O(a) pesquisador(a) principal participou ainda do 8º Encontro Estadual de Educadores(as) da Reforma Agrária, em julho de 2016; do 29º Encontro Estadual do MST Ceará, em dezembro do mesmo ano, e do 11º Encontro Estadual dos Sem Terrinha, em outubro de 2017. Participaram da pesquisa todas as crianças que frequentavam e estavam matriculadas na escola do assentamento, mais algumas que se aproximaram espontaneamente do grupo formado (e estudavam fora do assentamento), constituindo um total de 27 crianças, com idades de 5 a 12 anos, no período da pesquisa de campo.

“ROMPER AS CERCAS, OCUPAR O CHÃO, PRODUZIR OS FRUTOS EM COOPERAÇÃO”: A INFÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO SOCIETÁRIO COLETIVO E DE LUTAS

O MST é considerado um movimento socioterritorial, pois a cada assentamento conquistado, abrem-se perspectivas para novas conquistas (Stédile & Fernandes, 2005). Assim, além da luta pela reforma agrária, existem outras frentes de trabalho, como a produção de alimentos, educação e melhoria da qualidade de saúde e vida dos(as) trabalhadores(as) e suas famílias.

O Movimento se organiza a partir de uma base social popular, com instâncias e setores nacionais e estaduais, constituídos de modo pragmático e processual. Nessa estrutura, é incentivada a participação da juventude e não existem cotas predefinidas para a participação das mulheres, já garantida conforme o envolvimento na luta.

Essa organização prioriza a produção coletiva, a partir da cooperação agrícola, o que requer levar em conta as condições objetivas e subjetivas de cada grupo de famílias acampadas ou assentadas, entendendo as condições subjetivas como “o grau de consciência política e a história de participação de uma determinada comunidade adquiridos na luta para a conquista da terra” (Stédile & Fernandes, 2005, p.101).

Esse modo de produção baseado na cooperação agrícola, por sua vez, facilita o acesso ao crédito, a novas tecnologias, assim como à energia elétrica, água encanada, escola perto do local de moradia, entre outras conquistas, possíveis desde uma organização coletiva.

Não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, mas com a formação integral de toda nossa base social. Queremos ser libertos e construir comunidades bonitas, com outras relações sociais, baseadas na amizade, na solidariedade. Enfim, comunidades desenvolvidas, no sentido pleno da palavra. (Stédile & Fernandes, 2005, p. 107)

Desse modo, compreendemos que são as experiências coletivas que constituem a base social e o funcionamento do MST, seja nos encontros, marchas ou ocupações, assim como nos assentamentos, construindo um modo próprio de conviver e fundamentar a luta.

Apoliana Groff, Kátia Maheirie e Lorena Prim (2009), pesquisando em um assentamento do MST em Santa Catarina, destacam a relação dialética entre as vivências individuais e coletivas na formação do

2 As identidades dos(as) participantes foram preservadas, mantendo o compromisso assumido de não expô-los(as) de forma desnecessária e/ou prejudicial.

grupo de assentados(as). O assentamento pesquisado é organizado de forma totalmente coletiva, incluindo o uso da terra, a organização do trabalho, a tomada de decisões e o capital. A organização coletiva é ainda apontada pelos(as) assentados(as) como um modo de superar as dificuldades encontradas, visto que reivindicações individuais são potencializadas no coletivo, transformando sentimentos de impotência em ação. Essa organização gira principalmente em torno do trabalho, incluindo a produção agrícola, mas também está presente nas atividades no refeitório, nas atividades festivas e nas cirandas, espaço dedicado às crianças, permitindo que as mulheres mães possam participar das atividades de trabalho e militância.

Groff et al. (2009) descrevem que o trabalho entre os vários setores do assentamento é articulado e o poder, descentralizado, havendo autonomia para cada setor no encaminhamento e resolução de suas atividades. No entanto, as decisões que envolvem todo o grupo são tomadas coletivamente. Os(as) assentados(as) entrevistados(as) em sua pesquisa afirmam que é preciso planejamento, organização e disciplina no desenvolvimento das tarefas do coletivo, com cada um(a) assumindo uma função. Assim, o coletivo precisa do engajamento de cada um(a) e depende de um bom funcionamento do todo, em um processo de interdependência, que sustenta a proposta de autogestão. A autogestão, por sua vez, implica em cooperação, com relações de comprometimento entre os sujeitos, valorizando o coletivo sem massificar as singularidades. No entanto, o processo de aprender a viver no coletivo não é fácil, não acontece sem contradições e obstáculos, principalmente se considerarmos que somos constituídos(as) subjetivamente mediados(as) por valores liberais, marcados pelo individualismo, entre outros (Groff, Maheirie, & Prim, 2009).

Juliana Nóbrega (2017), pesquisando em um assentamento do MST em Rondônia, destaca as possibilidades de produção de outras subjetividades, alternativas às subjetividades capitalísticas, a partir das experiências de coletivização vividas pelos(as) assentados(as). A autora refere-se à cooperação agrícola como elemento aglutinador e fortalecedor no processo de conquista da terra. No entanto, mais que conquistar a terra, ao longo dos anos os(as) assentados(as) perceberam a necessidade de ampliar essa cooperação, visando a construção de um projeto societário que escapasse ao capitalismo, focando um modo de vida coletivo.

Inicialmente, as famílias do assentamento em Rondônia coletivizaram suas terras, a partir do trabalho em cooperação, seguindo em um processo de coletivização do trabalho doméstico, a partir da criação de uma cozinha coletiva. A gestão também é coletiva, com decisões tomadas em assembleias gerais e pequenas reuniões das frentes de trabalho. Nestas, há participação paritária entre homens e mulheres e, atualmente, maior participação dos jovens (Nóbrega, 2017).

Nesse modo de organização a relação que se tem com a terra muda significativamente, sendo esta entendida como vida, trabalho, moradia. O trabalho coletivo relaciona-se com amizade, solidariedade, cuidado mútuo e proteção, além do coletivo mostrar-se mais forte para conquistar equipamentos, por exemplo. O processo de coletivização no assentamento não acontece, entretanto, sem dificuldades, mas sim com “grandes exercícios de abertura”, como relatado por uma das militantes da pesquisa de Nóbrega. Há dificuldades próprias da convivência, implicando em lidar com pontos de vista diferentes, relações de poder e constante necessidade de negociação (Nóbrega, 2017).

As contradições se tornam ainda mais evidentes quando se trata do trabalho doméstico coletivizado, indo de encontro ao modelo patriarcal da sociedade em que estamos inseridas. No assentamento em Rondônia, a cozinha coletiva consistiu em um marco para a concretização do grupo, sendo referida pela autora como uma “comensalidade política”, primeiro termo que, no latim, significa “compartilhar a mesa”. Os(as) assentados(as) compartilham a comida, o café, assim como as conversas, amizades, disputas e conflitos. No entanto, mesmo com sua importância no coletivo, a cozinha ainda é um dos lugares menos estruturado e o trabalho reprodutivo, empreendido majoritariamente pelas mulheres, ainda é desvalorizado (Nóbrega, 2017).

Nas entrevistas realizadas na presente pesquisa também teve destaque a importância da atuação dos coletivos e das discussões em grupo no cotidiano do assentamento, sendo ressaltado por uma das entrevistadas que “não se vive isolado”.

Uma adulta entrevistada relata que, desde a época em que viviam como acampados(as) e logo no início do assentamento, na década de 1990, houve uma presença significativa das crianças. Nossa interlocutora compartilha que era forte a preocupação de proteger as crianças de maus tratos, principalmente vindos de pessoas do próprio assentamento, sendo acordado em regimento que todos(as) deveriam colaborar no cuidado com todas as crianças. Assim, é compartilhada uma ideia de que as crianças são responsabilidade de todos(as), convocando os(as) adultos(as) assentados(as) para uma prática de cuidado coletivo das crianças. No entanto, nas palavras de nossa entrevistada, ao longo da história do assentamento, a “mística da luta” foi enfraquecendo, havendo atualmente poucas iniciativas que possam ser consideradas de fato coletivas, sendo identificados ainda problemas e contradições nas experiências existentes. Ela ressalta, entretanto, a importância da base e da história que se construiu, como algo que fortalece e sustenta o projeto original.

Apesar do enfraquecimento do coletivo, dos problemas e contradições presentes, é nesse contexto que as crianças do assentamento aprendem sobre viver em um clima comunitário, experienciam ser criança e exercem sua participação, desde valores distintos, que priorizam equidade, justiça social, cooperação, solidariedade e no qual o significante *luta* marca as conquistas por melhores condições de vida e trabalho.

Luciana Correia, Maria Amélia Giovanetti e Maria Cristina Gouvêa (2007) falam sobre as vivências das crianças relacionadas às lutas do MST e à construção de uma identidade sem terra, ressaltando que “essas crianças mostram uma experiência que constitui o fator central na conformação dos seus processos identitários: a luta pela terra” (p. 153). Conforme analisam as referidas autoras, no acampamento, devido à não garantia da posse da terra por lei, há uma condição de maior tensão, com conflitos mais presentes. Essa situação de permanente conflito, por sua vez, participa da construção da identidade das crianças, como assinalam as autoras, “era essa situação permanente de conflito que definia as crianças como participantes de um movimento social, em que a vivência da infância dava-se por meio de experiências cotidianas coletivas de enfrentamento” (p. 156-157).

Deise Arenhart (2005), pesquisando em um assentamento do MST em Santa Catarina, destaca as relações que as crianças constroem com a luta, a mística e o trabalho, a partir de suas significações e produções. A autora lembra que, embora a infância no MST seja diversa, há elementos comuns como o contexto rural, o pertencimento à classe trabalhadora e a um movimento social, sendo este último aspecto o que mais as identifica como coletivo e as diferencia de outras crianças.

A experiência das ocupações, da organização coletiva, da sobrevivência no acampamento, da participação nas assembleias, marchas, congressos, audiências com o poder público, mobilizações, o trabalho na perspectiva coletiva e cooperada, a produção na perspectiva agroecológica, o cultivo da memória e da história dos trabalhadores, a realização das místicas e o cultivo dos símbolos que identificam a organização coletiva, entre outras ações que perpassam a experiência de estar em movimento no Movimento têm a potencialidade pedagógica de construir essa identidade coletiva, forjada sob novos valores, capazes de sustentar um novo jeito de viver. (Arenhart, 2005, p. 5)

Arenhart (2005) coloca ainda que as crianças sem terrinha “estão aprendendo a ser cidadãs na medida em que esta aprendizagem lhes ajuda a conquistar seus espaços, marcando posição na sociedade a qual pertencem, exigindo que os adultos as levem a sério”. Desse modo, as crianças “ensinam os adultos a assim respeitá-las e valorizá-las e ajudam o próprio Movimento a romper a cerca da submissão e da falta de coragem daqueles grupos mais excluídos e escondidos do cenário social” (p. 12).

Essa perspectiva aponta para a possibilidade de as crianças aprenderem a participar no próprio exercício de participação, nas ações cotidianas em um assentamento e/ou acampamento do Movimento. Não se trata de uma voz dada pelos(as) adultos(as), pois aqui as crianças vivenciam e compartilham as questões comuns ao coletivo, fazendo valer sua participação.

Regiane Carvalho e Ana Paula Silva (2013) destacam o quanto esse contexto e filiação identitária das crianças membros de um movimento social podem ser instigantes para os estudos sobre a participação infantil, na medida em que nos levam a

refletir sobre os impactos de experiências particulares na constituição de sujeitos ativos e, principalmente, coletivos. Defendemos que esse contexto exige que se alie aos estudos da infância a dimensão política e do sujeito coletivo, singular à vivência em um grupo que faz da luta social a centralidade de sua existência. São configurações históricas, sociais, econômicas, geracionais e de gênero de um rural e de uma infância particulares. (Carvalho & Silva, 2013, p. 111)

Na nossa pesquisa, no assentamento, uma das interlocutoras relatou que há uma preocupação por parte dos(as) adultos(as) de que as crianças não percam o sentido da *luta*. Ela ressalta que no assentamento há uma proposta de formar “pessoas de luta”, conscientes de seus direitos e deveres, o que marca uma importante diferença social do grupo. Nesse processo, o coletivo de educação do assentamento tem um papel fundamental na formação das crianças e em seu envolvimento no contexto de vida coletiva, mesmo que a escola do assentamento precise por diversas vezes, como colocado por nossas interlocutoras, “bater de frente com o sistema” para garantir suas aulas “diferenciadas”, ou seja, contextualizadas e relacionadas ao projeto social pensado e vivido no assentamento.

Do projeto societário do MST, destacamos a formação política e pedagógica destinada às crianças, contextualizada nas vivências coletivas no assentamento e no Movimento. Assim, não se trata da promoção de uma participação para a qual as crianças precisam corresponder a um modelo de racionalidade e autonomia individuais, na qual sua voz seria o principal instrumento de participação. Mas, sim, da inclusão das crianças a partir de sua inserção nesse contexto e, principalmente, do sentimento de pertencimento ao coletivo.

As pautas de luta do coletivo de assentados(as) e do Movimento estão presentes no cotidiano das crianças, caracterizando sua inserção e pertencimento ao projeto coletivo do assentamento. Essa presença manifesta-se no modo como as crianças são tratadas pelos(as) demais moradores(as) no assentamento, que as incluem nas vivências coletivas, intencionalmente ou seguindo o fluxo da organização. O contato cotidiano com as lutas aproxima as crianças da vida social e política daquele lugar e do Movimento, não as isolando, nem as mantendo nos espaços historicamente destinados a elas (como a escola para sua preparação e o lar para sua segurança e proteção). Nesse sentido, entendemos que as crianças estão constantemente sendo convocadas a esse projeto, o que as impulsiona para a ação de estar junto com os demais nas lutas coletivas.

A LUTA NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DAS CRIANÇAS

No assentamento em que pesquisamos, as crianças participavam das atividades de militância do Movimento principalmente na companhia dos pais e mães, a partir dos quais também tomavam conhecimento do que ocorria. Em uma das Oficinas realizadas na escola do assentamento, com a turma multisserieada do 3º e 4º anos, discutimos sobre os símbolos do MST, presentes nas atividades de militância e fundamentais na proposta de formação de *pessoas de luta*, conforme diálogo a seguir.

Pesquisador(a): aaah, sim... então vocês lutam mesmo ainda não crescendo, ainda sendo criança?

Criança 1: sim

Pesquisador(a): vocês concordam com isso que a [criança 1] tá dizendo?

Algumas crianças dizem sim e outras não.

Criança 2: nós somos sem terrinha, quando a gente crescer a gente vai lutar, desde pequeno que a gente luta um pouco.

Pesquisador(a): então sem terrinha já luta, é isso?

Criança 1: ó, os grandes são sem terra, nós somos sem terrinha.

Pesquisador(a): certo, mas o que eu quero saber é se os sem terrinha, que ainda não são sem terra...

Criança 3: nós lutamos sim!

Pesquisador(a): se eles já lutam.

Várias crianças respondem “luta!”

Pesquisador(a): luta? E como?

Criança 2: gritando os gritos de ordem, indo pra rua.

Criança 4: ajudando o pai na roça.

Criança 1: nas manifestações.

Criança 2: indo pra manifestações.

Pesquisador(a): é?

Criança 1: e a gente não pode ir muito pra manifestação porque pode levar uma bomba, uma bomba de gás na cara!

Pesquisador(a): ah é?

Criança 2: ir pra encontros.

Ao mesmo tempo em que colocam que participarão apenas quando se tornarem adultas, as crianças elencam várias possibilidades de participação no presente, citando exemplos concretos de ações das quais já participam. Como dizem, na condição de crianças sem terrinha, “a gente luta um pouco”. A participação das crianças nas lutas do Movimento concentram-se em ações, que muitas vezes requerem *ter voz*, mas vão além desta, incluindo estar presente em manifestações, acompanhar os adultos em suas atividades, assim como participar dos Encontros do MST. Lutar está presente no cotidiano do assentamento, como base das conquistas coletivas. Por sua vez, essa infância que convive cotidianamente com as lutas coletivas contrapõe-se à ideia de uma infância que ainda não está apta a fazer parte, ao mesmo tempo que traz a participação das crianças para o dia a dia delas, como uma ação que vai além de *ter voz*.

Na pesquisa de Arenhart (2005), a luta apareceu relacionada à vida das crianças de diversas formas. Algumas crianças afirmaram que já estão lutando, enquanto outras diziam estar aprendendo a lutar, considerando suas condições e tempos. A luta, no entanto, acontece na própria experiência de lutar, quando as crianças participam das marchas, ocupações, encontros, entre outras, o que lhes possibilita sentirem-se capazes de erguer suas bandeiras, gritar suas palavras de ordem, se organizarem e discutirem como um(a) *sem terra*. Como afirmado pela autora “são crianças cidadãs, são sem terrinha que se educam lutando, sem, contudo, deixarem de ser crianças” (Arenhart, 2005, p. 12).

Em um final de tarde no assentamento, estávamos voltando da quadra junto de três crianças quando presenciamos um grupo de assentados(as) que se dirigia para um ato na Câmara dos(as) Vereadores(as) do município. Questionadas se sabiam para onde aquele grupo ia, as crianças responderam que se tratava de uma manifestação. Dessa vez não iriam participar, mas a cena motivou uma das crianças a compartilhar que sua mãe já havia ido uma vez e lhe contou como foi: tratava-se de uma manifestação de apoio a um candidato político. Outra criança disse que aquela manifestação era sobre “fora Cunha”. Observamos ainda que havia duas crianças junto ao grupo, prontas para também irem na manifestação, acompanhando seus cuidadores.

Uma dessas crianças tem parentesco com lideranças do Movimento, e costumava contar sobre sua participação em eventos do MST, como sua ida à formação da militância em outro assentamento e sua ida à sede do município para uma manifestação que acabou por ocupar o prédio da Câmara dos(as) Vereadores(as). Em uma outra ocasião, enquanto assistia algumas crianças que brincavam na quadra, contou que iria para a capital para o Encontro do MST, que seria perto da praia. Ao contar sobre suas viagens e participações em atos da militância, o menino parecia querer mostrar como estava entrosado e atuante junto às atividades, que reúnem especialmente adultos(as). Suas experiências nas práticas de luta lhe permitiam elaborar sentidos para o que vivenciava, destacando a importância da ação de participar.

Essas situações tocam justamente na questão da inserção social e da identificação das crianças como membros de um assentamento e de um movimento social. Elas vivem em um assentamento de reforma agrária, com uma organização coletiva, vinculado a um movimento social de lutas, com causas e bandeiras mais amplas relacionadas a um projeto de sociedade alternativo. Elas estão inseridas em uma realidade particular que lhes proporciona um contato cotidiano com mobilizações, organização e formação para as lutas que esse coletivo empreende. Nessas, as pautas defendidas estão muitas vezes ligadas ao que afeta diretamente a vida das crianças, como, por exemplo, a educação do campo, alimentação saudável com produção sustentável, moradia e trabalho para todos(as) e condições de vida dignas.

AS EXPERIÊNCIAS DE COLETIVIZAÇÃO E LUTA NA ESCOLA

No MST a educação se constitui como uma frente de luta, como uma das *cercas* a ser derrubada (além das cercas do latifúndio, referente ao acesso à terra, e a do capital, relacionada aos modos de produção). Assim, o acesso à educação e a organização das escolas aparece no programa agrário do MST como uma meta necessária, com o propósito de democratizar a terra e o conhecimento, como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento do meio rural. Além disso, é levantada a bandeira em defesa da escola do campo, localizada nos assentamentos, com a justificativa de que “essa escola rural desenvolve conhecimentos voltados para o benefício e o bem-estar dos trabalhadores a partir de uma nova concepção de vida rural” (Stédile & Fernandes, 2005, p. 77).

Encontramos no assentamento pesquisado uma escola que resistia para funcionar, sendo seu fechamento uma ameaça por conta de seu pequeno número de alunos. Justamente a escola, que se constitui como uma das principais pautas na luta do Movimento e, no caso do assentamento, um símbolo do projeto político e social através do qual se busca viver coletivamente.

Pensando nisso, realizamos uma oficina sobre a escola, com as crianças estudantes da mesma, discutindo sua importância e sua ameaça de fechamento. Em uma segunda oficina, retomamos o tema do fechamento da escola, discutido como uma situação-problema a ser enfrentada pelas crianças hipoteticamente. Na primeira atividade, as crianças foram convocadas a responder “por que essa escola é importante?” e “por que ela não pode ser fechada?”. Dentre as justificativas para o não fechamento da escola apontadas pelas crianças, destacamos as seguintes respostas:

Porque ela foi criada com o nosso suor e também nós gostamos e não queremos que seja fechada.

Porque ela está boa pra nós e nós gostamo de estudar ... então a gente vai lutar para ficar.

Porque ela representa a luta ... a luta do MST.

Porque ela ensina a educação do campo.

Porque foi a conquista... nossa conquista e para nós estudar no assentamento também.

Porque ela ensina a gente a ler, ensina a gente aprender, ensina a gente a fazer um bocado de coisa ... porque... porque ela é importante, tem nós...

As crianças trazem respostas relacionadas à luta do Movimento, ao fato da escola ser uma conquista do mesmo e do próprio assentamento, respostas que parecem se referir a algo compartilhado entre os(as) assentados(as), compreendido e assumido pelas crianças. Esse algo que é compartilhado se refere ao fato da escola ser parte de um projeto mais amplo – identitário, político e cultural – de luta no campo. Nesse projeto, importa que as crianças aprendam o que está relacionado ao campo, assim como possam

se identificar como um(a) *assentado(a)* e/ou um(a) *sem terra*, o que elas expressam em suas respostas, apontando para uma aproximação, por parte das crianças, em relação a esse projeto societário, possibilitando que se percebam como participantes do mesmo.

Ademais, atentamos para respostas que trazem um aspecto afetivo para justificar a importância da escola, quando falam que a mesma é importante por gostarem dela e por estudarem nela, assim como pelas crianças que a escola recebe. Ou seja, a escola é importante por conta da presença das crianças.

Sobre a ameaça de fechamento da escola, destacam-se as seguintes respostas:

Nós precisamos estudar e a educação, e também aprender a ler e a escrever.

Porque a gente pode estudar mais perto da terra e fazer muito mais coisa, escrever... escrever, aprender a ler e... fazer outras coisas também.

Aqui as crianças retomam o aspecto afetivo ao defender a permanência da escola por conta delas próprias estarem lá estudando, aprendendo e se educando. Seria, então, a presença das crianças na escola o principal motivo do seu não fechamento. Além disso, uma das crianças lembra a relação de proximidade e pertencimento da escola com o assentamento como algo que anularia seu fechamento. Houve ainda um caso em que uma das crianças ressaltou o apoio e a acolhida dos professores e colegas como uma justificativa da importância da escola no assentamento e de seu não fechamento, ressaltando esse aspecto afetivo da importância da escola dada pelas crianças:

Criança – aí quando eu cheguei aqui os menino tudim me deu apoio (sic) aí, aí quando eu cheguei aqui, eu saí de lá, aí os menino me deram apoio, aí aprendi mais aqui do que lá.

Pesquisadora – geralmente quando a gente tem... quando a gente recebe apoio as coisas ficam melhores, né?

Criança – humrum. Aí, o que faz a nossa escola importante? Porque eu tenho muitos amigos e os professores são legais.

Pesquisadora – por que, [nome da criança]?

Criança – porque eu tenho muitos amigos e os professores são legais.

Pesquisadora – tá certo.

Criança – a dois [pergunta]: por que a nossa escola não pode fechar? Porque ela, porque a escola é do assentamento, e se fechar os menino vão ter que ir pro [localidade] e as mães deles não vão conseguir ver eles, o que é que eles tão fazendo, o que é que eles tão aprontando...

Pesquisadora – nem ouvir, né?

Criança – a mãe disse que dá pra escutar nossos grito lá da escola, ô, lá de casa

Pesquisadora – âham

Criança – e dá mesmo

Pesquisadora – dá [risos]

A menina enfatiza a importância da escola pertencer ao assentamento, havendo uma proximidade entre a escola e o cotidiano do local, o que permite, por exemplo, que as mães vejam seus filhos e o que estão “aprontando” na escola, e mesmo escutem seus gritos. Ora, testemunhar o movimento das crianças indo e voltando da escola e ouvir os barulhos delas vindo de lá fazia desta um elemento importante na dinâmica do lugar, cuja existência estava justificada pela ocupação feita pelas e para as crianças.

Quando discutimos sobre as ameaças de fechamento da escola do assentamento em um segundo momento estávamos diante de um problema bastante real, pois era janeiro e não se sabia ainda no

assentamento se a escola funcionaria naquele ano. Entre as repostas das crianças para enfrentar a situação-problema surgiram as seguintes ideias:

Me acorrentava. (...) é, na hora que eles forem fechar a escola, eu digo “não, não vão fechar a escola, não”, me amarrava numa cadeira e pronto.

Fazia nada. (...) Dava um peido.

Mudava de escola!

Uma festa! É não, tô brincando, fazia igual do [nome] [referia-se ao colega que respondeu que se acorrentava].

Eu ocupava com pessoas... eu ocupava com pessoas, e amarrava as corrente “réa” lá assim.

Eu tirava lá, aí eu mandava eles fazer a outra escola “réa” (...) eu ia fazer a escola “réa” lá, tia... ia derrubar aquela lá e fazer outra escola.

Se fechasse a escola eu ia estudar no [localidade vizinha] [outra criança comenta sobre essa resposta: “foi o mais óbvio de tudo”]

As respostas das crianças transitam entre algo que desejavam e/ou acreditavam e defendiam, o que elas entendiam ser esperado delas, algumas brincadeiras e o que era compreendido como politicamente valorizado naquele contexto de lutas coletivas. Isso porque indicaram desde atitudes em que se implicariam e lutariam pela escola e outras em que se mostravam indiferentes ou mesmo comemorariam o fechamento. A escola, como dito, era um dos principais lugares relacionados às crianças no assentamento, destinado e ocupado especialmente por elas. É também uma referência no processo de formação de *pessoas de luta* no contexto de um assentamento e de um Movimento pautados pela mobilização e organização coletiva na reivindicação de direitos de uma vida com dignidade e justiça. E é nessas circunstâncias que as crianças apresentaram tanto soluções que concordam com esses princípios como se mostraram indiferentes a esse contexto ou debocharam. Suas respostas dizem como viver no assentamento, com tudo o que está envolvido em sua dinâmica, não garante necessariamente que as crianças vão se implicar de imediato com suas lutas e organização, nem que vão aderir aos ideais do grupo. Mesmo que no tom de brincadeira ou de um desejo moralmente negado, elas também mostram resistências a esse modo de viver.

Por conta das ideias sobre ocupar a escola, perguntamos a uma das crianças que havia participado da ocupação da Câmara de Vereadores(as), como tinha sido essa experiência para ela. Outras duas crianças lembraram que também haviam ido a essa ocupação. A criança responde que achou “bom”, e completa dizendo que,

Quando acabou a reunião lá e os vereador foram saindo aí nós fomos gritar;... gritemo com eles (risos) ... “golpistas” (risos) “fora...” sei lá ... aí nós tivemos uma reunião lá na Câmara pra saber o que ia fazer... tinha uns que ia fazer... tinha uns que ia ficar com a limpeza, outros com a merenda e outros pra ficar do lado de fora pra não deixar os trabalhadores ir lá... ir pra lá ... e tinha as pessoas na porta pra num poder, num coisar...

Na fala dessa criança vimos como, nesse caso, ter participado de uma experiência de ocupação, atentando para os vários aspectos que a compõe, possivelmente implicou em como essa mesma criança se posicionou (e costumava se posicionar) diante das situações problemas que discutimos, colocando-se envolvida com o que vivencia e aprende nesse seu contexto de vida.

As experiências de coletivização estavam presentes no cotidiano da escola do assentamento, como observamos algumas vezes, por exemplo, no momento da merenda. A merenda acontecia em uma pequena sala com mesas e cadeiras de tamanhos proporcionais aos tamanhos das crianças. A socialização acontecia inicialmente na troca de alimentos: todas recebiam a mesma quantidade da merenda oferecida no dia.

Mas algumas crianças gostavam mais de determinado alimento, outras comiam menos e, nesse movimento, acabavam fazendo trocas de alimentos ou mesmo repassando seu lanche para outros(as) colegas.

Outra forma de socialização comum na hora da merenda eram as discussões que as crianças empreendiam, constituindo-se também em um espaço de questionamentos, protestos e expressão de ideias e opiniões, desde o que acontecia concretamente naquela situação. Houve um dia em que não havia manteiga para passar na tapioca e algumas crianças questionaram e gritaram “queremos manteiga!”, dizendo que iriam gritar até a localidade onde fica o prédio sede da escola, em protesto. Houve também o dia em que a auxiliar foi demitida pela prefeitura e estava na escola voluntariamente. Quando perguntadas sobre o que sabiam da situação, algumas crianças disseram que era “ruim”, porque a comida que a auxiliar fazia era gostosa. Uma das crianças disse também que o prefeito recém-eleito, já que havia demitido as funcionárias (foi também demitida a auxiliar do turno da noite), deveria ele mesmo vir fazer a merenda.

Estas duas situações emblemáticas mostram como as crianças estavam ligadas ao que acontecia na sua escola e assumiam posições perante determinadas situações. A falta da manteiga da tapioca e a demissão da auxiliar que faz uma merenda gostosa estavam diretamente ligadas ao cotidiano das crianças na escola: à merenda de melhor qualidade e mesmo ao melhor tratamento que gostariam de ter. E, ao questionar, expressar suas opiniões e ideias de protesto, as crianças o faziam implicadas nessas ausências e pautas que diziam respeito a elas e dependiam delas (também) para serem resolvidas ou mesmo visibilizadas. Mesmo que nesta situação fique explícita a importância de ter voz – incluindo ter um posicionamento e ser escutada –, entendemos que a mobilização das crianças está implicada com suas vivências em um contexto em que suas demandas não são dadas, mas conquistadas através da organização coletiva. A mobilização das crianças em relação à merenda fala de modos de conviver diferentes e como elas experienciam sua infância neste contexto de coletivização. Desse modo, o momento da merenda era de presença e de participação das crianças ao se implicarem com o bom funcionamento do mesmo, constituindo algo *comum* para as crianças na escola, afetando-as e mobilizando-as coletivamente para mudar algo com o que discordavam ou provocava um mal estar.

AS VIVÊNCIAS COLETIVAS NOS ENCONTROS DO MOVIMENTO

As experiências de coletivização também estavam presentes nos encontros e celebrações do Movimento, destacando-se a mística e as cirandas.

A mística está presente no MST como uma prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em fazer parte da luta, juntando-se aos princípios organizativos para dar sustentação ideológica e política ao Movimento. Assim, a mística é considerada fonte de esperança e solidariedade, um ritual, com um caráter histórico, de celebração permanente. Além da mística, os símbolos do Movimento – bandeira, hino, palavras de ordem, ferramentas e frutos do trabalho no campo –, que aparecem no boné, nas faixas, nas músicas, contribuem na construção de uma unidade e identidade, materializando um ideal, que é coletivo (Vargas, 2003).

Prática fundamental na formação do MST, as místicas incluem atos cívicos-sociais e manifestações artísticas-culturais coletivas, com recursos como poesia, dança, música e dramatização, sendo realizadas voluntariamente por membros do Movimento. São apresentadas geralmente na abertura de atividades e eventos diversos, como encontros, congressos, datas comemorativas, reuniões, sendo pensadas, planejadas e ensaiadas conforme a demanda de sua realização. Acontecem como um ritual que une e mobiliza o coletivo em suas dimensões afetivas e espirituais. Como coloca Ademar Bogo (2012, p. 477), “a mística ... é mais do que o alimento do caminhante; é também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado.” Ademais, as místicas são mais um exemplo de práticas em que as crianças são facilmente incluídas em sua realização, muitas vezes protagonizando-as (Barbosa 2015; Barbosa & Sales, 2018). Na pesquisa de Arenhart (2005), o significado da mística para as crianças apontou dois sentidos principais: como fonte de aprendizagem e como possibilidade de expressão.

Na presente pesquisa, uma das entrevistadas ressaltou que os(as) adultos(as) do assentamento admiram as crianças por realizarem as apresentações e místicas, acreditando que o fazem de uma maneira muito fácil, sem precisar ensaiar ou se preparar. Conforme nossa interlocutora, as crianças, de fato, “se garantem” no que fazem.

Outra situação lembrada por uma das adultas entrevistadas refere-se a quando as crianças do assentamento foram convidadas pela Secretaria de Educação do município a repetirem uma apresentação que haviam feito na escola. Como nos conta, as crianças foram vestidas de vermelho, com uma roupa confeccionada especialmente para a ocasião. Haviam ensaiado pouco, por pouco tempo, mas durante sua preparação, suas professoras lhes explicaram os sentidos e significados do que estavam apresentando, o que envolvia os símbolos das lutas no assentamento e do Movimento. Tratava-se de uma mística apresentada para pessoas de fora e em contexto externo ao assentamento, situação na qual as crianças expressaram bastante alegria e satisfação pelo que faziam, por sua participação, como relata nossa interlocutora.

No cotidiano do assentamento, observamos que as místicas são atividades frequentemente destinadas ao protagonismo das crianças, como algo que lhes cabe na organização coletiva. Essa participação marca um contexto específico de educação e afirma uma presença militante das crianças na vida do assentamento e no próprio Movimento. Por outro lado, nos Encontros do MST Ceará dos quais o(a) primeiro(a) autor(a) participou, a mística era realizada principalmente pelos(as) jovens e adultos(as), havendo um momento em que era assumida pelas crianças, quando ocupavam o espaço da plenária.

Entendemos que destinar a mística como uma tarefa das crianças pode estar relacionado a um apelo afetivo que as mesmas possam provocar, mobilizando mais ainda aqueles(as) que participam desse momento. Atentamos ainda que se trata de uma maneira de incluir as crianças na militância e na própria luta, concebendo-as como sujeitos políticos no presente.

Outro espaço-tempo destinado às crianças, presente, entre outros, nos encontros do MST, consiste nas Cirandas. Trata-se de um espaço de cuidado e formação, com atividades educativas e lúdicas, pensado inicialmente para atender às demandas das mulheres mães do MST. Nos encontros, as crianças também estão presentes nas místicas, na animação no início das plenárias, nos transportes dos grupos, nas dormidas e refeitórios coletivos, vivenciando o modo de organização do Movimento.

No Encontro Estadual de Educadores(as) da Reforma Agrária, a maioria das crianças presentes, que estavam ali acompanhando seus responsáveis, se reunia na Ciranda, enquanto os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) participavam das plenárias. Algumas crianças não pareciam gostar das atividades propostas na Ciranda, outras saíam para brincar de outras coisas por sua conta, outras ficavam e faziam alguma bagunça no grupo ou mesmo davam sugestões de atividades que preferiam fazer. Havia crianças que se conheciam de outros encontros, devido ao costume de acompanhar seus responsáveis nas atividades de militância.

Os Encontros Estaduais dos Sem Terrinha costumam ocorrer no mês de outubro, sendo especialmente destinados às crianças do Movimento, com o propósito de trabalhar os princípios, valores e ideais do MST, alimentando os sentidos da luta e da identidade *Sem Terra*. No ano de 2017, quando o(a) primeiro(a) autor(a) participou, o Encontro tinha o objetivo de preparação para o Encontro Nacional dos Sem Terrinha, que deveria ocorrer no ano seguinte, em Brasília. O 11º Encontro Estadual dos Sem Terrinha reuniu crianças de vários assentamentos e acampamentos do estado. Havia uma pequena equipe de adultos(as), responsável pela organização do evento. As crianças estavam sem os seus responsáveis legais, acompanhadas apenas de adultos(as) responsáveis por cada grupo. Participavam de um evento do Movimento, com toda a sua forma particular de organização, destacando-se as acomodações, refeições e demais atividades realizadas em coletivo. A programação do Encontro contava, além dos debates sobre o Encontro Nacional, com oficinas, brincadeiras e apresentações, estas últimas realizadas pelas próprias crianças.

Observamos que há um incentivo vindo dos(as) adultos(as) do Movimento para que as crianças assumam sua parte na organização das dinâmicas coletivas, quer seja no encontro específico dos sem terrinha, quer seja nas cirandas, ou em um encontro mais amplo da militância. Não se trata de uma autorização dada pelos(as) adultos(as) às crianças, mas da experiência coletiva de assegurar práticas e estratégias que garantam a participação de todos, inclusive as crianças, na organização do MST.

A referência às crianças como *sem terrinha* aparece principalmente nos encontros do Movimento, posicionando-as como sujeitos políticos do MST e apontando possibilidades para sua participação no presente. No cotidiano do assentamento, pouco ouvimos o uso dessa referência. Como dito, ela está mais presente nos encontros, assim como nas atividades da militância, quando os(as) assentados(as) recebiam alguma visita ou quando se reuniam para celebrações, por exemplo. Nestas ocasiões, as próprias crianças referem-se a si mesmas como *sem terrinha*, especialmente nos seus gritos ou palavras de ordem:

*Quem são Vocês?
Sem Terrinha outra vez.
O quê que traz?
A vitória e nada mais.
Essa onda pega?
Essa onda já pegou
Pra anunciar
Que os Sem Terrinha já chegou,
já chegou, já chegou!
Brilha no céu a estrela do Ché, somos Sem Terrinha do MST!*

Nomear as crianças como *sem terrinha* apresenta ainda um foco na formação e educação das mesmas como aquelas que hoje precisam entender e viver os sentidos do Movimento, seus ideais e valores, para no futuro assumirem os lugares de militantes e lideranças que sustentarão esses sentidos e as lutas do Movimento, assim como o próprio projeto social e político coletivo. Assim, a denominação *sem terrinha* aparece como uma forma de incluir assertivamente as crianças no MST e o papel que as mesmas assumem, ao serem assim identificadas, significa depositar nelas o futuro da luta, que se concretiza nos modos de vida coletivo. No entanto, ao protagonizar as místicas, participar dos encontros e estar inseridas em um cotidiano pautado pelas lutas e vivências coletivas, as crianças assumem desde já um lugar de visibilidade e responsabilidade no grupo, contribuindo para sua ação e participação no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão ampla da participação infantil traz junto vários desafios e aponta algumas limitações, tendo em vista o contexto geopolítico das crianças e sua inserção em territórios marcados por desigualdades sociais e resistências. Uma dessas limitações relaciona-se à forma como tem sido usada a noção de *dar voz às crianças*, implicando um sujeito individual com capacidade de expressar suas próprias escolhas. No entanto, essa noção limita as maneiras de compreender a participação infantil sem se utilizar desta fala ou voz individual, como a participação *em movimento*, que acontece no cotidiano das crianças sem terrinha, construído como parte de um projeto coletivo de luta política.

A participação infantil, no âmbito das estruturas socialmente desiguais de sociedades do sul global, dentre as quais está o Brasil, se reveste de outros significados, práticas e valores. Junto aos marcadores sociais de raça, etnia e gênero, o tema da participação das crianças traz para o debate a questão intergeracional, destacando a relação adulto(a)-criança, histórica e socialmente marcada por oposição e conflitos.

Neste trabalho discutimos a participação infantil *em movimento*, trazendo análises empreendidas a partir de uma pesquisa com as crianças sem terrinha do MST. O fato de a participação das crianças sem terrinha acontecer em um cotidiano de lutas e experiências de coletivização, que fundamenta o projeto societário do Movimento e do assentamento, interroga, de modo radical, como a participação infantil tem sido teorizada no norte global. Como parte integrante e importante deste movimento social, as crianças se incluem nas atividades de construção e permanência do movimento, como pares dos(as) adultos(as) na luta pela terra, escola do campo, moradia digna e acesso a recursos. Desse modo, elas se diferenciam significativamente daquelas crianças cuja participação na sociedade tem que ser planejada

como um momento ou uma circunstância que os(as) adultos(as) julgam oportuno de incluí-las, como algo *dado* às crianças pelos(as) adultos(as).

No projeto societário do MST, que enfrenta o modelo hegemônico capitalista, as crianças experiem outros modos de subjetivação, produzindo sentidos pessoais articulados às vivências de lutas e coletivização da vida que constituem o *coração* da identidade sem terra. Assim, ao serem permanentemente convocadas a fazer parte desse projeto, destacando-se no presente texto suas ações na escola e nos encontros do Movimento, as crianças sem terrinha se vêem, no aqui e no agora, construindo com seus(as) familiares e todos(as) assentados(as) um destino coletivo. Um destino coletivo alternativo pelo qual todos(as) precisam lutar. A partir de uma intencionalidade política formativa (Accardo, 2021), o Movimento desconstrói a visão da criança como sujeito pré-político, apostando no fazer *em movimento* a inclusão das crianças nas práticas de construção de um lugar digno para viver, e de causas e valores por que lutar.

REFERÊNCIAS

- Accardo, Fábio** (2021). *Infância e Movimentos Sociais: participação política de crianças no movimento dos trabalhadores rurais sem terra* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG].
- Alderson, Priscila** (2000). Children as Researchers. The effects of participation rights on research methodology. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children – Perspectives and Practices* (pp. 241-257). Falmer Press.
- Arenhart, Deise** (2005). A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento [trabalho completo]. In *Anais do 28º Encontro Anual da Anped, XXVIII Encontro Anual da Anped* (pp. 1-17). Anped. <https://anped.org.br/biblioteca/a-educacao-da-infancia-no-mst-o-olhar-das-criancas-sobre-uma-pedagogia-em-movimento/>
- Barbosa, Lia Pinheiro** (2015). *Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Universidade Nacional Autónoma de México. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Educaci%C3%B3n-resistencia-y-movimientos-sociales.pdf>
- Barbosa, Lia Pinheiro & Sales, Mirna Souza** (2018). A Infância sem terra em movimento na luta por escola, terra e dignidade. *Temáticas*, 26(51), 119-148. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v26i51.11619>
- Bogo, Ademar** (2012). Mística. In Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, & Gaudêncio Frigotto (Orgs.), *Dicionário da Educação no Campo* (pp. 473-477). Expressão Popular/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Caldart, Roseli** (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Expressão Popular.
- Carvalho, Regiane Sbroion & Silva, Ana Paula Soares** (2013). Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola. In Ana Paula Soares (Org.), *Infâncias do campo* (pp. 93-113). Autêntica.
- Castro, Lucia Rabello de** (2022). Righting Adults' Wrongs: 'generationing' on the battlefield. A decolonial approach. *Childhood*, 29(3), 355-370. <https://doi.org/10.1177/09075682221101801>
- Cockburn, Tom** (2007). Partners in power: A radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society*, 21, 446-457. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00078.x>
- Correia, Luciana Oliveira, Giovanetti, Maria Amélia G. Castro, & Gouvêa, Maria Cristina Soares** (2007). Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. *Educação em Revista*, 46, 143-166. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200005>
- Groff, Apoliana, Maheirie, Kátia, & Prim, Lorena** (2009). A Experiência de Coletivização em um Assentamento de Reforma Agrária do MST. *Psicología Política*, 9(17), 113-128. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000100008&lng=pt&tlng=pt
- James, Allison** (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <http://www.jstor.org/stable/4496640>
- Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouli** (2011). Young people's voiceless politics in the struggle over urban space. *Geojournal*, 76(1), 63-75. <https://www.jstor.org/stable/41148436>
- Kellett, M., Forrest, R., Dent, N., & Ward, S.** (2004) "Just teach us the skills please, we'll do the rest:" Empowering ten-year-olds as active researchers. *Children and Society*, 18, 329-343.
- Kjorholt, Anne Trine** (2007). Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the

- Era of Globalisation. *Children Geographies*, 5, 29-42. <https://doi.org/10.1080/14733280601108148>
- Lee, Nigel & Motzkau, Johanna** (2011). Navigating the biopolitics of childhood. *Childhood*, 18, 7-19. <https://doi.org/10.1177/0907568210371526>
- Mazzei, Lisa & Jackson, Alecia** (2009). Introduction: The limit of voice. In A. Jackson & Lisa Mazzei (Eds.), *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (pp. 1-13). Routledge.
- Melo, Lis Albuquerque** (2018). *Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento* [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro].
- Nóbrega, Juliana da Silva** (2017). Subjetividades capitalizadas e os desafios para a efetivação da democracia no cotidiano: uma experiência de co-letivização num assentamento do MST em Rondônia. *Textos e Debates*, 31, 131-141. <https://revista.ufrr.br/textosdebates/article/view/4260/pdf>
- Spyrou, Spyros** (2011). The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 18, 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Stédile, João Pedro & Fernandes, Bernardo** (2005). *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. Fundação Perseu Abramo.
- Vargas, Sebastião** (2003). *Mística de resistência: cultura política no Exército Zapatista de Libertação Nacional e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas, CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110131042044/ferreira.pdf>

Histórico	<p>Submissão: 15/10/2023 Revisão: 04/04/2024 Aceite: 05/04/2024</p>
Editor científico	<i>Antonio Euzébios Filho</i>
Contribuição dos autores	<p>Conceitualização: LAM; LRC Curadoria de dados: LAM Análise formal: LAM; LRC Investigações: LAM Metodologia: LAM; LRC Escrita original: LAM; LRC Escrita – revisão e edição: LAM; LRC</p>
Financiamento	<p>A pesquisa a partir da qual o artigo foi produzido contou com financiamento CNPq, modalidade/categoria bolsa Doutorado – GD, processo no. 141435/2014-3. A segunda autora encontra-se na condição de pesquisadora orientadora.</p>
Consentimento de uso de imagem	<i>Não se aplica.</i>
Aprovação, ética e consentimento	<p>O projeto de pesquisa a partir do qual o artigo foi produzido foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, conforme parecer no. 1.093.491.</p>